

## A EXPERIÊNCIA DO LEITOR NO ENSINO DE LITERATURA

*Patrícia Trindade Nakagome (doutoranda / USP)*

### Introdução

No âmbito dos estudos literários, o leitor pode ser entendido como uma função do texto, construindo seu sentido; como elemento fundamental ao próprio sistema literário; e como sujeito real que forma sua subjetividade também a partir do contato com os textos. Neste artigo, centramo-nos na terceira possibilidade, que abraça um grande número de leitores, o que faz com que não estejam restritos à leitura de obras consagradas, interessando-se também por títulos que figuram na lista dos mais vendidos. Por essa razão, para discutirmos a experiência singular de leitura, é necessário que pensemos como a democratização de leitura e de escrita de livros produz um impacto sobre aquilo que tradicionalmente se entendeu sobre o estudo e o ensino de literatura.

No artigo, tratamos das consequências trazidas por um maior acesso à escola e à leitura ao modo de entender a literatura e, de maneira mais específica, as escolhas de livros de cada estudante e, por que não dizer, do professor também, em sala de aula.

### Democracia e literatura

Sabemos que a democracia, como aponta Bobbio, é dinâmica: “o estar em transformação é seu estado natural.” (1997, p.9). Assim, os diversos processos de democratização buscam ajustes em uma forma que, embora com limitações, tem seu valor precisamente na possibilidade constante de melhora. As mudanças nem sempre parecem positivas em relação ao que já se tinha, mesmo quando se reconhece a legitimidade das reivindicações colocadas, o que pode conduzir ao vale da contradição entre um discurso democrático e uma prática exclusivista, como se vê, por exemplo, em relação à educação no país, que tem, certamente, impacto sobre o que discutiremos acerca da literatura:

A escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova que trouxe problemas de ensino até então inéditos. (...) Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes revelaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente. E até mesmo algumas tentativas bem intencionadas de alterações técnicas do ensino acabaram malogrando porque a transformação escolar ocorrida, pelas suas raízes político-sociais, deu origem a problemas que, não obstante escolares, tinham sua possibilidade de solução fora de coordenadas estritamente pedagógicas. Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração de mentalidade do próprio magistério em face de suas novas responsabilidades profissionais. Contudo, essa reformulação da consciência profissional não ocorreu e o magistério opôs firme resistência à democratização do ensino público de 1º grau. Daí para cá foi-se consolidando uma visão altamente negativa da escola pública e para cuja formação concorrem diferentes motivações e interesses facilmente identificáveis (AZANHA, 1995, p. 13-14).

As tentativas bem intencionadas nem sempre produzem bons resultados pelo modo como lidam com o inédito em processo. Diante disso, poderíamos pensar que o ideal seria esperar uma melhora nas condições para que, apenas depois, elas fossem democratizadas, algo não muito diferente daquilo que, de forma talvez equivocadamente simplista, pareceu representar o ideário desenvolvimentista: “deixar o bolo crescer para depois repartir”. No entanto, esse discurso que aparenta garantir a todos o acesso a algo de igual qualidade já revelou sua perversidade. Afinal, é mais fácil pensar assim quando já se tem escola e bolo para comer<sup>1</sup>. Nesse sentido, não queremos defender o indefensável, de que a educação básica, especialmente a pública, tem a qualidade necessária para garantir uma formação adequada a todos os estudantes. Consideramos apenas a necessidade, talvez ingênua, de que a crítica a algo já sabidamente problemático não se reduza a uma indicação de seus defeitos, mas sim a uma ação em favor de mudanças dentro dessa complexa chave democrática.

Perrone-Moisés, em artigo intitulado “Literatura para todos”, afirma que a “pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na ‘realidade dos alunos’, redundava em desigualdade social” (2006, p. 28). O que a professora chama de “nivelção” é, segundo nosso ponto de vista, (re)conhecimento. A própria literatura nos dá a conhecer uma realidade diferente da nossa, com personagens vivendo sob o signo de limitações maiores do

<sup>1</sup> Castelo, em texto que discute os desdobramentos do desenvolvimentismo nos contornos políticos atuais, afirma: “O milagre veio, o bolo cresceu, mas a dependência e o subdesenvolvimento persistiram, e as desigualdades socioeconômicas aumentaram, com imensas perdas para a classe trabalhadora.” (2012, p. 621)

que as vividas pela maioria que escreve/lê teses de doutorado e críticas literárias. No entanto, a realidade que conhecemos no texto não é *reconhecida* quando se coloca diante de nossa experiência, que tememos ser nivelada com base na diferença do outro. Em outras palavras: o reconhecimento verdadeiro do outro é indispensável para que ele próprio tenha acesso a esse conhecimento literário que nos é tão caro, que, entre outras funções, permite-nos conhecer esse outro. Como se vê, não se trata de defender uma ausência de julgamento estético ou crítico. Trata-se apenas de buscar formas de acesso efetivo àquilo que consideramos válido para nós mesmos, segundo critérios estabelecidos a partir de um ponto de vista específico, geralmente aquele institucionalizado pela dinâmica universitária.

Democratização pode ser marcada por certa concessão, mas não pelo que é anterior a qualquer discussão sobre esse processo de modo geral ou de acesso à literatura de forma específica: a desigualdade social, como indicado por Perrone-Moisés. Antes de qualquer processo de democratização, já há a desigualdade, mas na sua forma silenciosa. A ampliação do espaço a mais pessoas apenas torna a discussão mais ruidosa, menos harmônica.

No que se relaciona à literatura e à cultura, há, num movimento crescente nas últimas décadas, uma maior atenção às diversas vozes que reivindicam o direito a contar suas próprias histórias, revelar o outro lado das narrativas oficiais. Em um debate ainda em construção<sup>1</sup>, podemos encontrar uma ampla variedade de obras e de leituras que buscam legitimar um espaço simbólico para os diversos grupos marginalizados, aqueles que se encontram fora do “padrão” historicamente estabelecido, seja pelo aspecto étnico, racial, social, sexual ou de gênero.

Na busca por uma justa representação da identidade, perdeu-se a dimensão coletiva da reivindicação por igualdade<sup>2</sup>. Pela fragmentação que caracteriza a

<sup>1</sup> Em relação aos contornos ainda não plenamente limitados do atual cenário de crítica contemporânea, é interessante observar um episódio interessante ocorrido com Renato Ortiz. O pesquisador comenta sua reação de estranheza ao ser considerado “um dos mais ‘sobresalientes’” pesquisadores latino-americanos dos Estudos Culturais, apesar de nem ele, nem a academia brasileira o reconhecerem como tal: “A primeira vez que tomei consciência de que seria um praticante dos Estudos Culturais foi em Berlim, numa conferência organizada por Hermann Herlinghaus, em 1995. No ano seguinte, num seminário realizado em Stirling (Escócia), do qual Stuart Hall era um dos participantes, essa sensação se reforçou, pois, ao lado de meus amigos Nestor Garcia Canclini e Jesus Martin Barbero, lá me encontrava como representante de algo que nunca me tinha ocorrido.” (2004, p. 119)

<sup>2</sup> Giddens faz uma síntese dos posicionamentos que vinculam a busca da auto-identidade e o declínio da comunidade: “Interpretações da busca da auto-identidade tendem a divergir da mesma forma que as concepções do declínio da comunidade, às quais estão frequentemente vinculadas. Alguns vêem a preocupação com o autodesenvolvimento como uma ramificação do fato de que as velhas ordens comunais foram rompidas, produzindo uma preocupação narcisista, hedonista, com o ego. Outros chegam à mesma conclusão, mas relacionam este fim a formas de manipulação social. A exclusão da maioria das arenas onde as políticas de maior consequência são elaboradas e as decisões tomadas força uma concentração sobre o eu; este é um resultado da falta de poder que a maioria das pessoas sente.” (1991, p. 124-5)

contemporaneidade, os diversos grupos, muitas vezes, parecem insistir na sua diferença, não numa busca comum por reverter um quadro de exclusão a qual todos estão, aí sim igualmente, submetidos. Os perigos desse cenário são apontados em diversas obras, dentre as quais optamos por, neste momento, fazer um breve panorama de dois títulos produzidos por sociólogos brasileiros.

Sorj, em *A democracia inesperada* (2004), revela o paradoxo do atual desenvolvimento da democracia, manifestado:

[...] por um lado, na enorme expansão do associativismo, dos novos direitos ligados a identidades coletivas e de organizações que se apresentam como expressão da vitalidade da ‘sociedade civil’; e, por outro lado, na limitada eficácia que tais processos desempenham na diminuição da desigualdade social. (p. 13)

Como consequência da ascensão dos direitos humanos que, longe de seu caráter aparentemente abrangente, revela um discurso amplo que dá conta das identidades aglutinadas em torno de diversas ONGs, há uma fragilização do espaço público, espaço para reivindicação da igualdade.

Em linha de raciocínio que também questiona a crescente passagem da igualdade à identidade, há a obra de Pierucci cujo título já revela a problemática a que nos referimos: *As ciladas da diferença* (1999), em que indica o quanto a diferença, uma das marcas da agenda atual da esquerda, foi, historicamente, parte do discurso da direita, que a utilizava para justificar o tratamento inferior dado a alguns grupos da sociedade: “Quem tem medo da diferença? Não a direita, ela não. Ela tem medo é dos diferentes.” (1999, p. 57).

Os estudos literários, ainda que fortemente norteados por um discurso democrático, em que se busca que todos tenham acesso ao objeto de sua estima, a literatura, acabam, a nosso ver, recaindo nos paradoxos acima apontados: uma prática de grupo, exclusivista, pautada na diferença. Em oposição a isso, acreditamos que o compromisso com a abertura democrática aos diferentes leitores implica, de saída, num reconhecimento de seus interesses e leituras efetivamente realizadas.

Professores e alunos vão à sala de aula comentar obras de reconhecido valor literário. Isso implica, no entanto, em muitos casos, numa negação das obras que lhes agrada,



por saberem que elas não se “encaixam” no cânone, naquilo que livro didático e críticos recomendam que seja tratado na escola.

A igualdade entre leitores, base de um suposto intento democrático, é minado em um cenário marcado por aulas e discussões realizadas em torno de obras não lidas. A diferença que se instaura entre leitores (aqueles que “sabem” o que deve ser lido e os que “aceitam” o que deve ser lido) isola esses grupos, em que aqueles que têm sua experiência literária negada apenas aceitam essa condição enquanto ainda estão sob o poder da escola, podendo depois deixar de lado tudo aquilo que, por algum motivo, não foi considerado válido para sua formação.

### Considerações finais

O cenário cultural vem sofrendo velozes e rápidas mudanças nas últimas décadas. Dentre elas, podemos destacar aquelas diretamente relacionadas à literatura e ao seu público leitor: novos formatos de publicação, produtos culturais relacionados aos livros etc. Isso gera uma tendência de haver maior alcance das obras e de se estabelecer uma relação diferente com elas.

As altas vendas de alguns títulos e seus desdobramentos em outros suportes indicam o elevado interesse do público por obras que nem sempre são sancionadas pela crítica literária ou pela escola. Essas obras não são apenas produtos da indústria cultural, contra a qual a tradição humanista se opõe, elas são também, do ponto de vista de seus leitores, objetos de sua estima e interesse. Nesse sentido, consideramos que os estudos literários (no papel do professor ou do crítico) devem levar em consideração a experiência dos sujeitos leitores com as obras, não apenas negando ou se opondo a elas. Isso não implica em anuência ou reconhecimento estético de tudo o que é produzido, mas sim em respeito ao que é lido.

A democracia jamais é acompanhada por uma uniformidade de gostos e valores. Na escola, caso queiramos verdadeiramente que as obras que consideramos representantes de nossa tradição sejam apreciadas pelos alunos, devemos tratá-las junto ao que é valorado por eles, não colocando seus títulos, de saída, numa condição de inferioridade em relação àquilo que será discutido em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- CASTELO, Rodrigo. **O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 112. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01016282012000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01016282012000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 3fev2013.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- ORTIZ, Renato. “Estudos culturais”. **Tempo social**. São Paulo, v. 16, n. 1, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702004000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13fev2013.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. “Literatura para todos” In: **Literatura e Sociedade** 10. São Paulo: DTLCC, 2006.
- PIERUCCI, Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- SORJ, Bernardo. **A democracia inesperada**. cidadania, direitos humanos e desigualdade social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.